

# 日本語教師の資質

## — 過去40年間に於ける議論の変遷 —

### The Qualities of “Good” Japanese Language Teachers

#### — The Transition of the Issues over the Last 40 Years —

次世代教育学部国際教育学科

長野 真澄

NAGANO, Masumi

Department of International Education

Faculty of Education for Future Generations

**キーワード**：日本語教師の資質，日本語教育施策，日本語教育能力検定試験，日本語教育界の変化

**Abstract**：The purpose of this paper was to overview the discussion on characteristics of “good” Japanese language teachers over the last 40 years. In the field of Japanese language education, those kinds of discussion started in 1970’s, and the issues have been changing from time to time depending on the social situation. In this paper, the transition of the issues on the qualities of “good” teachers was clarified through analyzing investigation reports by relevant ministries and agencies, the Japanese language teaching competency test, and the discussion on qualities of “good” teachers in articles related to Japanese language education.

**Keywords**：qualities of “good” Japanese language teachers, policies on Japanese language education, Japanese language teaching competency test, the contemporary history of Japanese language education

#### 1. はじめに

「いい教師にはどのような資質<sup>1)</sup>が必要か」という議論は教師養成・教師教育の観点から教育学の様々な分野でなされ、必要とされる資質が多岐にわたり挙げられている。例えば、波多野（1988）は義務教育に携わる学校教師の資質について「人間性」「専門性」「公共性・組織性」の3つに分けて述べ、「人間性」として「子どもを思うこと」「情緒を安定し、豊かな感性を持つこと」「自らを高めようとする」との3点を、そして「専門性」として「基礎的・基本的知識や技術を身につけること」「子どもを理解すること」「よい授業を創造すること」の3点、さらに「公共性・組織性」として「学校という公共の組織に属する組織人としての自覚を持つこと」を提示している。2012年の中央教育審議会の答申では、学校教師に必要な資質として「教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的

愛情）」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）」が挙げられた（中央教育審議会，2012）。両者で取り上げられた資質には類似点が多く，学校教師の資質に関してはある程度の共通認識が形成されていることがうかがえる。

日本語教育学の分野では，1970年代から日本語教師の資質に関する議論がみられるようになり，社会全体と日本語教育界の変化に伴い，そこでなされる議論の内容は少しずつ変容してきた。本稿では，日本語教師の資質に関する過去の言説<sup>2)</sup>を分析し，日本語教育界の流れとともにその変遷を包括的に捉えることを目的とする。そうすることによって，現在語られている日本語教師の資質に関する議論の背景を明らかにし，教師教育及び教師の自己成長のための材料を提供できると考えられる。分析対象は，日本語教育施策に関する調査報告書，及び日本語教育学分野における教師の

資質についての論文等にみられる言説とする。また、1988年から実施されている日本語教育能力検定試験の内容の変遷を追うことで、日本語教師に必要とされる知識と能力、すなわち「専門性」についても時代による変化を示し、日本語教師の資質に関する各時代の議論を紐解く一助とする。

## 2. 日本語教育施策にみられる「日本語教師の資質」

戦後の日本語教育は、宣教師等の限られた外国人を対象として再開されたが、1960年代に始まる高度経済成長とともに需要が高まり、1970年代には飛躍的な発展を遂げる（関，1997）。そうした状況を受けて、文化庁に設けられた日本語教育推進対策調査会が1976年に『日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について』という報告書（以下、1976年報告）を提出し、その中で「日本語教員に期待される能力の具体的内容」という形で日本語教師の資質について言及した。その内容は以下の通りである（文化庁文化語課，1983：13-29）。

### 第1 日本語能力

基礎能力／表現・理解能力

### 第2 言語に関する知識・能力

#### I 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識

音声／文字・表記／語彙・意味／文法・文体

#### II 日本人の言語生活・言語行動の特色に関する知識

現代言語生活の特色と問題点／日本人の言語意識

#### III その他日本語に関する知識

日本語の歴史／日本語の方言／古典と文芸／国語問題と国語施策

#### IV 言語学的知識・能力

#### V 外国語に関する知識・能力

### 第3 日本語の教授に関する知識・能力

日本語教授法に関する知識／日本語教育の歴史と現状に関する知識／指導計画の立案に関する能力／指導に当たっての個別的、具体的指導技術に関する知識・能力／教材・教具に関する知識とその利用及び作成の能力／評価法に関する知識と評価能力

### 第4 その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解

日本に関する知識・理解／世界の諸地域に関する

知識・理解／その他の一般的な知識

以上の内容では、日本語を中心とした「言語に関する知識」が特に重要視されていることがわかる。また、第3の項目では、それらの知識を学習者に伝達（「教授」あるいは「指導」）するための知識及び能力が列挙されている。そこでは、学習者理解に関する言及、あるいは学習者と教師との関係作りに関する言及はみられない。このことは、当時の日本語教育界における言語教育観を反映していると考えられる。すなわち、教師の役割は、教師の持つ知識や情報を学習者に効率よく伝達することであり、教師の伝達技術が優れていれば学習者は一律にそれらの情報を学習できる、といった教育観である。こういった教育観のもとでは個々の学習者特性は考慮されない。先に挙げた波多野（1988）の学校教師に必要な資質では、「子どもを思うこと」や「子どもを理解すること」などが挙げられていたが、この時期の日本語教師の資質に関する議論にそういった発想はみられない。また、川口・横溝（2005）は、同報告書で日本語教師の資質として「専門性」のみが言及され、「人間性」に関する記述が皆無であることを指摘している。

1985年には文部省（当時）学術国際局の「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」によって『日本語教員の養成等について』という報告（以下、1985年報告）がなされ、大学や一般機関における日本語教員養成のための標準的な教育内容が具体的な単位数や時間数とともに示された。その内容は、1976年報告の内容に準じたものであり、日本語教師教育で扱うべきとされた「専門性」はあくまで「言語に関する知識」が中心であった。一方、1985年報告では日本語教育の目的と、日本語教師の資質についても言及されており、次のようにまとめている（文部省，1985）。

日本語教育は、我が国と諸外国との国際交流を活発化し、我が国に対する理解を深めるための基盤を培うものであり、これを推進する日本語教員には、国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的な知識・能力などが要求される。（下線筆者）

ここに至り、日本語教師に要求されるものとして「人間性」や「自覚と情熱」など、「専門性」以外の事項が挙げられたのである。

1980年代になると、「21世紀に向けての留学生受け入れ10万人計画」によって留学生政策の長期的指針が打ち出され、日本語学校や日本語学習者が急増した(関, 2005)。その一方でインドシナ難民や中国帰国者及びその子弟に対する日本語学習支援の本格化や国際結婚の増加などにより、従来とは異なるタイプの日本語学習者がみられるようになったのもこの時期である。また、1990年には出入国管理及び難民認定法改正により3世までの日系人の日本就労が可能となったため、家族を伴った南米出身者を中心とする新来外国人(ニューカマー)が地域に居住するようになった(野山, 2005)。このように日本語学習者の増加と多様化が進んだ結果、1999年の「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」による『今後の日本語教育施策の推進について－日本語教育の新たな展開を目指して－』という報告書では、当時の状況を日本語教育における転機と捉え、「日本語能力の習得を必要とする者の年齢構成や在留資格は多様化してきており、そのような多様な学習需要に適切に対応(今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議, 1999)」すべきとして日本語教育施策の見直しの必要性が指摘された。また同報告書では、日本語教師の「専門性」に関する記述の中で、従来の調査報告ではみられなかった「学習者理解」に関する文言が現れたのが特徴的である。

日本語を専門的に教授するとは、個々の学習者の学習過程を理解し、学習者に応じてどのような教育内容・方法が適切であるかを判断し、それに応じて効果的な教育を行うことである。(下線筆者)

学習者の多様化に押される形で、個々の学習者の違いに目を向けざるを得なくなったことがうかがえる。すなわち、それまでのように学習者を一様と捉え、教師の持つ知識や情報を効率よく伝達する、という言語教育観では対応できなくなった、ということであろう。ただし、同報告書で個々の学習者に応じた効果的な教育を行うための「専門性」として挙げられたのは、「言語に関する知識・能力」「日本語の教授に関する知識・能力」「その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力」の3つであり、この3つは従来の記述と特に大きく変わるものではなかった。この段階では「学習者理解」に関する文言が現れたものの、まだそれにふさわしい内容は伴っていなかったといえる。

翌2000年の『日本語教育のための教員養成について』という報告書(以下、2000年報告)では、上記の「専門性」及び日本語の理解・運用能力に加えて、以下のような資質・能力が日本語教師に求められるとされた(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議<sup>3)</sup>, 2000)。

- (ア) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること
- (イ) 日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること
- (ウ) 国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること
- (エ) 日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること

上記(ウ)(エ)は1985年報告を踏襲する内容だが、そこに(ア)実践的なコミュニケーション能力と(イ)言語に対する関心・言語感覚、という2点が加えられた形である。(イ)については、「知識」ではなく「関心」と「言語感覚」となった点が1976年報告とも異なる。

また、2000年報告では、こういった記述に加え、1985年報告の「標準的な教育内容」が見直され、「日本語教師養成において必要とされる教育内容」という、新たな指針が示された。そこでは、日本語教育を「広い意味で、コミュニケーションそのもの」と捉えた上で「教授者と学習者とが固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う実践的なコミュニケーション活動」とされ、従来の言語教育観とは異なる、教師と学習者の関係性が述べられた。新たな教育内容では、「コミュニケーション」を核として、「社会・文化」「教育」「言語」の3領域が、「明確な線引き」の存在しない「緩やかな関係」として設定され、その下位区分として「社会・文化・言語」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5つが設けられた(表1を参照のこと)。1985年報告の「標準的な教育内容」と内容面で大きく異なるのは、内容がより広範囲となり、従来の教育内容の中心であった、言語に関する知識やその教授に関する知識以外の、異文化理解や心理学に関する内容が大幅に増えたことである。新たに増えた内容の中で特に注目すべきなのは、まず1つ目に、「外国人就労」「中国帰国者」「外国人児童生徒」



など、地域の日本語教育や、児童生徒を対象とした日本語教育に関する内容である。これは、前述のような学習者の多様化に対応したものといえる。2つ目として、「言語と心理」という区分が設けられ、学習者心理や言語理解過程に着目されるようになったことからわかるように、学習者理解に関する内容が現れたことである。さらに、3つ目として、「カウンセリング」「カルチャーアシミレータ」「ファシリテータ」などのキーワードが盛り込まれていることから、学習者と教師の関係の捉え方が一様ではなくなり、教師が一方的に学習者に知識や情報を伝達する、という伝統的な言語教育観から脱却していることがわかる。最後に、「自己点検能力」「アクションリサーチ」「教師の自己研修」といった用語が内容やキーワードが現れた点も注目に値する。これは波多野（1988）のいう「自らを高めようとする」とや中央教育審議会（2012）の「自主的に学び続ける力」に相応するものであり、横溝（2002, 2006）、川口・横溝（2005）はこれを「自

己教育力」と呼んで重要視している。

以上をまとめると、日本語教育施策関連の調査報告書における「日本語教師の資質」について次のことがいえる。

- (a) 日本語教師の資質といえ、当初、言語知識を中心とした「専門性」のみを指していた。
- (b) 1985年報告において初めて「人間性」や「自覚や情熱」など、「専門性」以外の資質が言及された。ただし、「人間性」の具体的な中身については明言されておらず、この点はこれ以降の調査報告書においても同様である。
- (c) 2000年報告の教育内容は、言語知識や教授法に加えて、学習者理解や異文化理解などを含む広範囲のものとなった。これが現在、日本語教師に求められる「専門性」の具体的な内容だといえよう。
- (d) 2000年報告の教育内容には、横溝（2002, 2006）らのいう「自己教育力」に関する用語が盛り込まれた。

表1 日本語教員養成において必要とされる教育内容

領域	区分	内容	キーワード
コミュニケーション	社会・文化・地域	世界と日本	歴史／文化／文明／社会／教育／哲学／国際関係／日本事情／日本文学・・・
		異文化接触	国際協力／文化交流／留学生政策／移民・難民政策／研修生受入政策／外国人児童生徒／帰国児童生徒・・・
		日本語教育の歴史と現状	日本語教育史／言語政策／教員養成／学習者の多様化／教育哲学／学習者の推移／日本語試験・・・
	言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化／社会言語学／社会文化能力／言語接触／言語管理・・・
		言語使用と社会	言語変種／ジェンダー差・世代差／地域言語／待遇・ポライトネス／コミュニケーションストラテジー・・・
		異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応／言語・文化相対主義／自文化（自民族）中心主義／アイデンティティ／多文化主義・・・
	言語と心理	言語理解の過程	言語理解／談話理解／予測・推測能力／記憶／視点／言語学習・・・
		言語習得・発達	幼児言語／中間言語／バイリンガリズム／学習過程／学習タイプ・・・
		異文化理解と心理	異文化間心理学／教育心理／日本語の学習・教育の情意的側面・・・
	言語と教育	言語教育法・実習	実践的知識／実践的能力／自己点検能力／カリキュラム／コースデザイン・・・
		異文化間教育・コミュニケーション教育	異文化間教育／多文化教育／国際・比較教育／国際理解教育／コミュニケーション教育／異文化心理・・・
		言語教育と情報	教材開発／教材選択／教育工学／統計処理／メディア・リテラシー・・・
	言語	言語の構造一般	一般言語学／世界の諸言語／言語の類型／音声と文法・・・
		日本語の構造	日本語の系統／音韻体系／形態・語彙体系／文法体系／意味体系・・・
		言語研究	理論言語学／応用言語学／情報学／社会言語学／心理言語学・・・
		コミュニケーション能力	受容・理解能力／言語運用能力／談話構成能力／議論能力／社会文化能力／対人関係能力／異文化調整能力・・・
			世界史／日本史／教育制度／経済／人口移動／グローバルスタンダード・・・
			国際機関／出入国管理／外国人就労／共生社会／子どもの権利条約／異文化適応／カウンセリング／ODA・・・
			第二次世界大戦／日本語教師養成講座／留学生／技術研修生／中国帰国者／難民／地域の日本語教育・・・
			世界観／宗教観／公用語／外国語・第二言語教育／ダイグロシア・・・
			誤用論ルール／ウチ・ソト／やりもらい／会話のルール／メタ言語／メタファー／発話行為・・・
			意味づけ／コードスイッチング／共生／異文化交渉／国際協力・・・
			記憶／スキーマ／トップダウン／ボトムアップ／処理／推論・・・
			第一言語・第二言語／相互依存仮説／帰納的・演繹的学習法／学習障害・・・
			カルチャーショック／文化摩擦／判断停止（エボケー）／異文化トレーニング・・・
			教室研究／アクションリサーチ／グループダイナミクス／教師の自己研修・・・
			母語保持／エンパワメント／加算的・減算的バイリンガリズム／カルチャーアシミレータ／ファシリテータ・・・
			教材／教具／メディア／コンテンツ／ネットワーク・・・
			語族／SOV・SVO言語／モラ言語／膠着語／高文脈／発話行為・・・
			南方・北方説／音素／アクセント／イントネーション／形態素／語構成・・・
			調査・分析法／リサーチ・ツール／リサーチ・クエスチョン／論文作成法・・・
			4技能／葛藤処理／プレゼンテーション／対人関係構築・維持／関係修復／日本語能力／外国語能力・・・

（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議，2000）

### 3. 日本語教育能力検定試験の内容の移り変わり

伊東・松本(2005)は、日本語教師の資質について議論する際における、日本語教育能力検定試験(以下、検定試験)の重要性を指摘している。検定試験は、「日本語教育に関する知識・能力が日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているかどうか(日本語教員検定制度に関する調査研究会, 1987)」を審査・証明するために、1988年から実施されている。検定試験は知識や能力を問うものであることから、日本語教師の資質の中の「専門性」を測定するものだといえる。また、検定試験は日本語教師としての資格を付与するものではないが、同試験の合格は日本語教師としての就職時に採用条件として挙げられるものの1つである<sup>4)</sup>。そのため、日本語教師を目指す人たちの学習到達目標として活用されている(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000)。

1988年から2002年までの検定試験の内容は、前述の1985年報告の「標準的な教育内容」に準拠するものであり、言語に関する知識を問うものが中心であった。その内容は「日本語教育に関する知識を測ることに偏重して」おり、「各事項の先端的・断片的な知識問題に対して短い時間で効率的に答えていく受験能力が必要とされていること」や、「実践的な教育能力について十分に測ることができない」などの批判があった(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議, 2000)。また、学習者の多様化が進む状況に対応する必要にも迫られていた。

こういった状況を受け、2003年に検定試験の内容の改定が行われ、学習者の多様化に対応した2000年報告の「新たな教育内容」に準じた内容となった。2003年以降の検定試験では、「専門家としての最低限の知識・能力を測定するという水準を保った上で、幅広い知識とより実践的な能力を測定すること」が目指された(坂本, 2001: 2)。幅広い知識を測るために、表1の内容に準拠した広範囲にわたるシラバスが作成された。また、実践的能力を測るために、記述式問題で、学習者の誤用に対するフィードバックの仕方など、現場での対応策を具体的に記述することが求められるようになった。しかしながら、ペーパー試験であることから、こうした改定を経てもなお、「1つのカリキュラムでカバーしきれないほど『広範囲』でありながら、『それに合格しても実際に教える能力があることを意味しない』(横溝・當作, 2003: 183-184)」といった批判がなされた。

2000年代に入り、日本語教育の現場の多様化と細分化がより一層進み、各現場で対象者別の教育に関する検討と実践が行われるようになった。それら全ての現場の動きに対応した内容を1つの試験で測ることは難しいとの声が多く上がるようになり、2011年に再度、検定試験の改定が行われた。改定後の内容では、検定試験を「対象別の日本語教育現場に枝分かれしていく前の、日本語教育の核を提示するものと位置付け(日本国際教育支援協会, 2010)」るとされた。日本国際教育支援協会(2010)によると、具体的な改定内容は次の2点である。1点目は、2003年の改定以降の出題範囲に「基礎項目」を設け、その項目が優先的に出題されるようになったことである。すなわち、2003年の改定では、学習者の多様化に対応することを目指して広範囲にわたるシラバスが設けられたが、2011年の改定では、学習者の多様化のさらなる進行を受け、試験内容そのものを多様化に対応させるのではなく、将来、多様化に対応できる教師となるための基礎知識があるかどうかを測る方向に舵を切ったといえる。2点目は記述問題の内容が、従来の、教育現場での実践力を問うことを目的としたものから、論理性と日本語力を測る内容に変更されたことである。これについて、小林(2011: 463)は、論理性と日本語力、つまり文章力はどのような教育現場でも求められる「基礎的な問題解決能力」とし、現場のあり方が多様化している状況においてこの変更は当然だと述べている。

以上のことから、2011年の改定では、2003年に示された出題範囲を踏襲しながらも、日本語教師としてのスタートラインに立つための基礎的な知識や能力を測るものとしての検定試験の位置付けが明確に打ち出されたといえる。すなわち、仮にこの試験に合格して日本語教師のスタートラインに立った者は、それまでに身に付けた基礎的な知識と能力を土台とし、各自がそれぞれの現場や学習者に応じて自己研鑽を積むことが求められるということが示されたのである。

### 4. 日本語教育界の言説にみられる「日本語教師の資質」

日本語教育関連の論文や入門書においては、教師教育の観点から日本語教師の資質に関する議論がなされている。しかし、最近まで、専ら「専門性」ばかりが取り上げられ、それ以外の「人間性」などの項目を重要なものとして捉える動きはほとんどみられなかった(川口・横溝, 2005; 横溝, 2002)。

横溝(2002)、川口・横溝(2005)は、波多野

(1988)をふまえた上で、波多野(1988)のいう「人間性」の中の「自らを高めようとする事」を特に重視し、「人間性」とは分けて捉えて「自己教育力」と呼び、日本語教師の資質として必要なのは「専門性」「人間性」そして「自己教育力」の3つであるとした。2011年の検定試験の改定からもわかるように、多様化する学習者に柔軟に対応するために、各学習者に応じてよりよい教育を目指し、常に自己研鑽を積んでいく「自己教育力」は極めて重要だと考えられる。本節でもこの3つを日本語教師の資質の柱として捉えて論を進めていく。

早い段階から日本語教師の資質として具体的に扱われてきた「専門性」に関しては、2000年報告の「日本語教員養成において必要とされる教育内容(表1を参照のこと)」に詳しくみることができる。また、「専門性」は基礎的な部分のみとはいえ、検定試験で測られる対象でもあるため、教師教育の多くの場で取り上げられる。しかし、「人間性」は客観的に捉えにくく、その内実についてはあまり検討されていない(林, 2010)。また、「自己教育力」は2000年代に入ってから、しばしば教師の資質として取り上げられるようになり(e.g., 伊東・松本, 2005; 川口・横溝, 2005; 横溝, 2002, 2006), 日本語教育分野では比較的新しい概念であることから、ここでそれらの議論について整理する必要があると考えられる。以下では、「人間性」と「自己教育力」について過去の言説をまとめ、その中身を明らかにすることとする。

#### 4. 1 日本語教師の資質における「人間性」

教師の個性は様々であり、その「人間性」を固定的に捉えることは困難であろう。しかし、求められる資質としての「人間性」について、過去の議論の中で共通項を見出すことは可能だと考えられる。

日本語教師としての「人間性」についての言及は、横溝(2002), 川口・横溝(2005), 伊東・松本(2005)でみられるほか、日本語教師と学習者を対象として、教師の資質について行った調査をまとめた縫部(2010)にも関連した記述がある。

横溝(2002: 54), 川口・横溝(2005: 25)は、日本語教師の資質という「専門性」にばかり目が向きがちである現状を指摘しつつも、日本語教育も「教育」である以上、「人間性」が非常に重要だと述べている。その中身についての具体的な議論はないが、これに関連して、横溝(2006: 10)は、教師として「目の前にいる学習者一人一人に対して、自分が正しいと

思っていることがこの人のためになるかどうか、考え続ける『心意気』」があることが重要だとした。

伊東・松本(2005: 4)は、教師の人間性を一般化することは不可能としながらも、「学習者の異なる経験・知識や意見に対して柔軟に対応し、それらを尊重することが不可欠」であり、「学習を支援し促進させるためには、教師と学習者との対話を生み出す努力を惜しまず、学習者と共感できる意欲や態度を持つことが大切な要件になる」とした。

縫部(2010)は、日本語教師と学習者を対象に教師に求められる資質について複数の国と地域で行った質問紙調査をまとめた。それらの調査結果から、日本語教師自身も学習者も、教師は「目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能」「教授法・指導法に関する理論と授業実践能力」「教育経営能力」「カウンセリング・マインド」を備えていることが望ましいと考えていることが示された。カウンセリング・マインドとは、「他者への配慮と他者との人間関係形成に関わる力量」であり、「心配り」「他者への配慮(感情移入と尊重)」「分かち合い」「感情交流」「心の触れあい」といったキーワードで語られるものである(縫部, 2010: 11)。これは、教師の資質としての「人間性」を考える上で重要な要素であるといえよう。

以上のことをまとめると、日本語教師の資質における「人間性」は、「尊重」「共感」「配慮」をキーワードとして「個々の学習者と誠実に向き合おうとする態度」だと考えられる。

#### 4. 2 日本語教師の資質における「自己教育力」

「自己教育力」は、2000年代に入り、しばしば教師の資質として言及されるようになった(e.g., 伊東・松本, 2005; 川口・横溝, 2005; 横溝, 2002, 2006)。こうした動きは、学習者の多様化に対応した教師教育の方法論の変化によるものだといえる。横溝(2006)は、学習者の多様化を背景として、1990年代に日本語教師教育の方法論に関するパラダイム・シフトが起こったことを指摘した。すなわち、従来の「諸技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせようとする方法(岡崎・岡崎, 1997: 8)」から、様々な現場において「自分なりに考える姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し、改善していくような成長を作り出していくという考え方(岡崎・岡崎, 1997: 9-10)」に変化した。こういった教師教育のパラダイム・シフトと同時に、「自己研修型教師(self-directed teacher)」という概念も生まれた。岡崎・岡



崎（1997：15）によると、自己研修型教師は以下のよう  
に定義づけられる。

〔自己研修型教師とは〕実践－観察－改善のサイ  
クルを実習生（現職）が主体的に担うことによっ  
て教師としての専門性を自ら高めていく、つまり  
教師として成長を実現していく。（中略）自分自  
身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造  
していく能動的な存在である。〈〔 〕内筆者〉

自己研修型教師としての実践方法として、アクシ  
ョンリサーチやティーチング・ポートフォリオなどの具  
体的な提案もなされている。前述のとおり、2000年報  
告の「日本語教員養成において必要とされる教育内  
容」においても「自己点検能力」「アクションリサ  
ーチ」「教師の自己研修」など「自己教育力」に関する  
用語が盛り込まれており、「教師は自ら成長すべきだ」  
という姿勢が表れている。

前述のように、多様化した教育現場に対応するた  
めには、基礎的な知識や能力を備えることを教師とし  
てのスタートラインとして、それを土台に試行錯誤を重  
ねながら、それぞれの現場や学習者に合った教育を  
構築していく必要がある。そういった現状をふまえる  
と、日本語教師にとって、それまでに身に付けた専門  
性をもとに、個々の学習者に誠実に向き合いながら、  
彼らにとってよりよい教育ができるようになることを  
目指す「自己教育力」の重要性が今後一層増すと考え  
られる。

## 5. まとめ

本稿では、日本教育施策関連の調査報告書、日本語  
教育能力試験、そして、日本語教育関連の論文や入門  
書における記述を分析対象として日本語教師の資質に  
関する過去の言説を振り返り、その変遷をまとめた。  
教師の資質に関する議論は、とかく実践性の伴わない  
精神主義や羅列主義に陥りがちである（吉本、1989：  
13）が、議論を整理してその中身と要点を捉え、何が  
求められているのかを教師教育に携わる者と教師自身  
が考える必要がある。そうすることで、教師教育や  
自身の教師としての成長における目標を定めることが  
できると考えられる。

## 註

1）本稿では、「教師の資質」を「いい教師であるた

めの要素」と捉え、知識や能力、態度や考え方など  
を含むものとする。また、「資質」とは本来「生まれ  
つきの性質や才能（『大辞林』第3版、三省堂）」  
を指すが、本稿でいう「教師の資質」とは、可変的  
なものである。

2）言説とは、単なる文や発話の集合体ではなく、社  
会的なコンテキストを規定しつつ、社会的コンテ  
キストからも規定されるものである（Mills, 2004）。  
言説が広く一般に流布されることで、世の中の「規  
範」や「常識」を作り出す（神吉、2008）とされ  
る。

3）「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」  
は「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究  
協力者会議」を引き継ぐ形で発足した（横溝・當  
作、2003）。

4）就職時の採用条件としては、（a）大学あるいは大  
学院で日本語教育を専攻（副専攻も含む）、（b）民  
間の日本語教師養成講座を420時間受講、（c）日本  
語教育能力検定試験に合格、の3つのいずれかに該  
当すること、とされるのが一般的である。

## 引用・参考文献

- 伊東祐郎・松本 茂（2005）．「日本語教師の実践的知  
識・能力」縫部義憲（監修）水町伊佐男（編）『講  
座・日本語教育 第4巻 言語学習の支援』第1章  
第1節（pp. 2-24），スリーエーネットワーク
- 岡崎敏雄・岡崎 眸（1997）．『日本語教育の実習：理  
論と実践』アルク
- 神吉宇一（2008）．「年少者日本語教育はどのように語  
られているか－関係論的観点からの批判的検討」佐  
藤慎司・ドーア根理子（編著）『文化、ことば、教  
育－日本語／日本の教育の「標準」を越えて』第8  
章（pp. 176-191），明石書店
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）．『成長する教師のため  
の日本語教育ガイドブック（上）』ひつじ書房
- 小林ひとみ（2011）．「記述問題とは」ヒューマンアカ  
デミー（編）『日本語教育能力検定試験 完全攻略ガ  
イド 第2版』第7部第1章（pp. 462-463），翔泳  
社
- 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力  
者会議（1999）．『今後の日本語教育施策の推進に  
ついて－日本語教育の新たな展開を目指して－』  
〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/  
t19990319001/t19990319001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html)〉（2013. 1. 11 最終  
閲覧）．

- 坂本 徹 (2001). 「日本語教育能力検定試験はこう変わる」『月刊日本語』 8月号: pp. 2-5.
- 関 正昭 (1997). 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 関 正昭 (2005). 「日本語教育史・言語政策史」縫部義憲 (監修) 水島裕雅 (編) 『講座・日本語教育学 第1巻 文化の理解と言語の教育』第4章第1節 (pp. 190-207), スリーエーネットワーク
- 中央教育審議会 (2012). 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)』〈[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)〉(2013. 1. 11 最終閲覧).
- 日本国際教育支援協会 (2010). 『日本語教育能力検定試験の改定について』〈[http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/jltct\\_kaitei\\_h23\\_0512.pdf](http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/jltct_kaitei_h23_0512.pdf)〉(2013. 1. 11 最終閲覧).
- 日本語教員検定制度に関する調査研究会 (1987). 『日本語教員検定制度について』〈<http://www.blmmtr.or.jp/~idu230/his/historyh/sinbun/kentei.html>〉(2013. 1. 11 最終閲覧).
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000). 『日本語教育のための教員養成について』〈[http://www.bunka.go.jp/file\\_1/1000010839\\_materials.pdf](http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf)〉(2013. 1. 11 最終閲覧).
- 縫部義憲 (2010). 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144: 4-14.
- 野山 広 (2005). 「現代世界の人の移動と日本語教育」縫部義憲 (監修) 水島裕雅 (編) 『講座・日本語教育学 第1巻 文化の理解と言語の教育』第3章第1節 (pp. 140-154), スリーエーネットワーク
- 林 伸一 (2010). 「期待される日本語教師像について - 外国人留学生の期待と教師の自己点検の課題 -」『大学教育』7: 57-68.
- 波多野久夫 (1988). 「望まれる教師の資質とその現実」波多野久夫・青木 薫 (編著) 『講座学校学5 育つ教師』第2章 (pp. 27-74), 第一法規出版
- 文化庁文化語科 (1983). 『外国人に対する日本語教育の振興に関する報告集』文化庁文化語科
- 文部省 (1985). 『「日本語教員の養成等について」の送付について』〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html)〉(2013. 1. 11 最終閲覧).
- 横溝紳一郎 (2002). 「日本語教師の資質に関する一考察 - 先行研究調査より -」『広島大学日本語教育研究』12: 49-58.
- 横溝紳一郎 (2006). 「学習者の多様性と日本語教師の役割: 『学習者中心の日本語教育』の観点から」縫部義憲 (監修) 倉地暁美 (編) 『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』第1章第1節 (pp. 2-12), スリーエーネットワーク
- 横溝紳一郎・當作靖彦 (2003). 「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」當作靖彦 (編) 『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』(pp. 167-206), 日本語教育学会
- 吉本二郎 (1989). 「教師の資質問題の概観」吉本二郎 (編著) 『講座教師の力量形成: 教師の資質・力量』(pp. 1-25), ぎょうせい
- Mills, S.(2004). *Discourse* (2nd ed.), London: Routledge.